DOCUMENT RESUME

ED 474 023 FL 027 447

| | |
|---|---|
| AUTHOR | Zoreda, Margaret Lee |
| TITLE | Una apreciacion de la guia pedagogica de la pelicula, "Breaking Away" (An Evaluation of the Viewing Guide for the Film "Breaking Away"). |
| PUB DATE | 2002-08-00 |
| NOTE | 28p. |
| PUB TYPE | Reports - Research (143) |
| LANGUAGE | Spanish |
| EDRS PRICE | EDRS Price MF01/PC02 Plus Postage. |
| DESCRIPTORS | *Critical Thinking; *Cultural Awareness; *English (Second Language); *Films; *Guides; Spanish; Teaching Methods; Thinking Skills |

ABSTRACT

This paper, written in Spanish, examines the viewing guide for the film "Breaking Away." The guide, prepared by the United States Information Agency, was intended for the use of teaching English as a Second Language. It is evaluated, along with the movie, to determine whether it fulfills its objectives of providing enriched and critical thinking with regard to foreign films. The paper presents a short summary of the movie and a general description of the guide. In addition, theoretical consideration is given to the nature of critical thinking and the potential for movies to provide cultural criticism. Finally, the guide is examined in detail to determine the type of lessons it provides, in particular with regard to cultural aspects and the challenges it presents that may be beneficial both to the teacher and the student. (AS)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 474 023

# Una apreciación de la guía pedagógica de la película, *Breaking Away*

Dra. Margaret Lee Zoreda
Área de Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras
Depto. de Filosofía
Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa

Correspondencia:
Apartado Postal 74-255
09081 Iztapalapa, DF
MEXICO

margaret@secsa.podernet.com.mx

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Margaret Lee Zoreda
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
1

BEST COPY AVAILABLE



FL027447

Una película es difícil explicar porque es tan fácil entenderla.
(Christian Metz en Monaco 2000: 157)

El narrar ...jamás es neutro. Cada narrativa lleva alguna carga valorativa sobre los sucesos relatados y los agentes presentados en ella. (Kearney 2002: 155)

## Una apreciación de la guía pedagógica de la película, *Breaking Away*[1]

Introducción

En 1988 la Agencia Estadounidense de Information (United States Information Agency), en su programa de enseñanza de inglés como lengua extranjera, publicó una guía pedagógica para la utilización de la película norteamericana, *Breaking Away*, en el salón de clase. Creados por Susan Stempleski, los materiales fueron pioneros en la explotación, en aquel entonces, del novedoso medio (VCR) para el aprendizaje de lenguas extranjeras. El propósito del presente trabajo es examinar esta guía y, simultáneamente, el mismo filme, para dejar manifesto todo lo que el profesor de lenguas debiéra aportar a su docencia si quiere provocar encuentros críticos y enriquecedores con sus alumnos vis a vis el cine extranjero. Primero, ofreceremos un breve resumen de la película seguido por una descripción general de la guía. Después, haremos algunas consideraciones teóricas sobre la naturaleza del pensamiento crítico y el potencial del cine como texto cultural de crítica. Finalmente, examinaremos detalladamente la guía para señalar qué clase de aprendizaje, especialmente cultural, está promoviendo, así indicando cómo la enseñanza usando el presenta un reto que puede resultar benéfico tanto para docentes como para alumnos.

---

[1] Todas las traducciones son nuestras.

*Breaking Away*

La película, *Breaking Away* (1979) ganó fama en su país de origen como un sleeper---una película de bajo presupuesto que inesperadamente obtiene éxito en la taquilla (y también con los críticos cinematográficos) a base de recomendaciones personales entre el público que la vió (Koller 2000). Durante los años setenta, el caso fue singular: una película de bajo presupuesto, sin pretensiones de llegar a ser un "taquillazo" o "cine de arte" (Kehr 2001). Situado en el Medio Oeste de los Estados Unidos en el estado de Indiana, el filme describe los conflictos entre generaciones y clases sociales que sufre un grupo de cuatro jóvenes en el pueblo universitario de Bloomington, sede de la Universidad de Indiana. Dave, Mike, Cyril y Moocher, después de graduarse de la preparatoria (high school), han pasado un año sin trabajar o estudiar en la universidad; parece que están posponiendo decisiones clave sobre la dirección van a tomar sus respectivas vidas. Los estudiantes de la universidad los desprecian porque son nativos de Bloomington, no son universitarios y sus familias son de obreros de las canteras de la región; por ende, son conocidos como cutters (canteros). Dave (el personaje principal), un ciclista sobresaliente, está fascinado con la cultura italiana y, en particular, idealiza a los ciclistas italianos hasta el punto que pretende hablar el idioma y finge una identidad italiana al flirtear con una universitaria. El Sr. Stohler (el padre de Dave), antes un trabajador en las canteras pero ahora vendedor de autos usados, ha perdido toda la paciencia con su hijo por su supuesto rechazo a madurar y su obsesión por lo italiano. Cuando el equipo ciclista Cinzano viene a Bloomington para una carrera, Dave está a punto de ganarles cuando los italianos le hacen trampa y provocan que él salga de la carrera. Decepcionado, Dave

abandona aquella identidad italiana y convence a sus tres amigos de competir contra los ciclistas universitarios en la carrera Little 500 patrocinada por la Universidad de Indiana. El equipo de los cutters resulta triunfante y la película termina con Dave inscrito en la universidad.

Como punto aparte, es interesante notar que ni el director, Peter Yates, ni el guionista, Steve Tesich, nacieron en los Estados Unidos. Tesich, quien ganó un Oscar por su guión, fue inmigrante yugoslavo a los Estados Unidos a la edad de catorce años y vivió en el estado de Indiana. Consiguió una beca para deportes (lucha olímpica) para ingresar a la Universidad de Indiana en Bloomington, cambiando durante su carrera universitaria al ciclismo. Evidentemente, se puede afirmar que *Breaking Away* es semi-autobiográfica para Tesich ("Steve Tesich" 2002; Thomas 2002).

*Breaking Away: A Viewing Guide*

Desarrollada por Susan Stempleski en los años ochenta cuando apenas empezaba la utilización del video en la enseñanza de lenguas, la guía pedagógica del video del filme está hecha para usarse en el salón de clase para estudiantes avanzados en inglés como lengua extranjera. El objetivo principal es "proporcionar práctica en la comprensión auditiva y en el inglés hablado" (Stempleski 1988: ii). Se divide la película (100 minutos) en diez unidades, cada una aproximadamente de diez minutos del filme. Cada segmento brinda dos a tres horas de actividades y viene con su guión del diálogo más un glosario de palabras difíciles o coloquiales y modismos. Además, al final de la guía se encuentra un patrón de respuestas para todos los ejercicios que no son abiertos. De acuerdo a las pautas publicadas por la autora para

la enseñanza con video en la enseñanza de idiomas (Stempleski 1992: 11-13), la guía propone el uso de segmentos breves, con mucha repetición, la presentación de actividades *antes* de ver cada segmento y la participación activa. Algunos ejercicios que se utilizan son: ver parte del segmento sin la banda sonora y predecir un diálogo adecuado; ver el segmento entero con el sonido y llenar los espacios de un resumen; contestar preguntas "abiertas" sobre los personajes y su desarrollo; indicar verdadero o falso a declaraciones sobre la narrativa y los personajes; hacer juego de personajes con enunciados; completar una conversación y tomar los papeles para actuarla; llevar a cabo un tipo de "videodictado" (llenar los espacios de una conversación extendida durante la presentación del segmento); realizar breves ensayos o discusiones; hacer juego de adjetivos para describir personajes; hacer juego de roles y sustituir sínónimos por vocablos o modismos.

Es muy entendible que Stempleski escogiera en particular *Breaking Away* para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Primero, los estudiantes pueden relacionarse con la edad del grupo de amigos-protagonistas. Sus temas son universales: el duro paso de la adolescencia a la madurez (coming-of-age); la búsqueda de nuestro lugar en el mundo; los conflictos entre padres y hijos; la relación entre amigos adolescentes; y la atracción por los deportes. Casi no hay violencia ni sexo (se muestra solamente un beso muy inocente) y el lenguaje es muy claro e inteligible con muy pocas vulgaridades. Finalmente, la película se presta a dividirse en secuencias casi "independientes." Muchas de estas indicaciones se recomendan por un colega de Stempleski como criterios para la selección adecuada de una película para la enseñanza de lenguas (Arcario 1992: 113-120). También, deberíamos notar

que los personajes tienen roles bien definidos y el filme termina con un final "inspirador", con los "no favoritos" ganando a los más afortunados.

Aunque la guía tiene como su meta primordial el desarrollo de habilidades *lingüísticas*, se incluyen algunos ejercicios que supuestamente provocan la reflexión sobre diferencias culturales para motivar a los estudiantes a expresarse lingüísticamente sobre ellas. La mayoría son preguntas abiertas sencillas como: "¿En qué sentido son los jóvenes, padres y madres en su país similares o diferentes a los adolescentes y padres en la película?; ¿Es común en su país que un joven pueda tomar un año "libre", sin trabajar o estudiar?; ¿En su país viven mujeres universitarias en residencias en la universidad como en *Breaking Away*? y ¿Qué alimentos piensa Ud. son típicamente norteamericanos? (Stempleski 1988: 7; 22 y 50). En realidad, la mayoría de los ejercicios no versan sobre diferencias culturales sino, más bien, sobre el desarrollo psicológico de los personajes y las relaciones entre los personajes. Quizás no debemos olvidar que está guía fue producida por un órgano oficial del gobierno estadounidense y, como tal, uno esperaría que se eviten temas controvertidos. Irónicamente, y como veremos más adelante, el enfoque que tiene esta guía tiende a descontextualizar la película de su historia y sociedad para hacer a los personajes universalmente atractivos para la enseñanza de inglés como lengua extranjera a nivel mundial.

En un libro mucho más reciente sobre la utilización del cine en la enseñanza de idiomas, Stempleski parece corregirse a sí misma y desear estar más ligada al giro "cultural" que ha sufrido la educación en lenguas extranjeras al enfatizar que el cine nos provee "una fuente de lenguaje auténtico y variado [y, a la vez] es excelente en *la*

*comunicación de valores, actitudes y comportamientos culturales*" (énfasis nuestro, Stempleski y Tomalin 2001: 1). Además, los mismos autores recalcan que muchas "películas son bien conocidas y algunas son reconocidas internacionalmente como un marco universal de referencia" (2001: 1). Sin embargo, en este libro, de sesenta y ocho actividades didácticas usando el cine, sólo dos de ellas tratan de temas específicamente culturales. Además, aunque los autores sostienen que su libro se orienta a "fomentar una conciencia *crítica* sobre el papel de los medios y practicar las cuatro habilidades" (énfasis nuestro, 10), sus actividades sobre la ceremonia de los premios Oscares, por ejemplo, están a un nivel bastante literal, sin iluminar el juego de poder y lucro que existe atrás de tal "ceremonia." Al igual que en el texto anterior de Stempleski, nos topamos con una actitud superficial---fijada sobre técnicas[2] ---hacia la noción de una mente crítica y la riqueza del cine, y de cómo ellas *debieran* ponerse en juego para fines interculturales. Por lo tanto, antes de adentrarnos en la guía y película de *Breaking Away*, nos beneficiaría hacer un breve repaso teórico sobre el significado de una perspectiva "crítica" y sobre el arte cinematográfico como una manifestación sociocultural.

La postura "crítica"

Según Giroux, frecuentemente lo que generalmente se denomina "el pensamiento crítico" consiste solamente en "cómo analizar y desarrollar tareas de lectura y redacción de una perspectiva de patrones formales y lógicos de consistencia,

---

[2] Ver algunas críticas de la racionalidad técnica en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en el capítulo 5, Lee Zoreda 2001.

soslayando demostrar hasta qué grado tal conocimiento es parcial" (Giroux 1988: 62). Debemos reconceptualizar el pensamiento crítico como "la capacidad de hacer problemático lo que antes había sido considerado natural" (Gouldner en Giroux 1988: 63). De una manera semejante, Gieve sostiene que es el "diálogo crítico (tanto reflexivo como autorreflexivo) en el cual lo dado por sentado se destapa para examinarlo" (Gieve 1998: 127). Una parte de la tarea docente es propiciar con los alumnos una actitud de cuestionamiento y desafío hacia sus propias perspectivas de "cómo son las cosas y cómo deberían ser" (Simon 1992: 47). Esta labor benjaminiana de "iluminar la historia a contrapelo" (Benjamin 1969: 257), de revelar las narrativas y voces que han sido calladas, es necesaria si estamos de acuerdo con la afirmación de Said: "[Todos] los textos son un sistema de fuerzas institucionalizadas por la cultura hegemónica con un costo humano a sus varios componentes" (Said 1983: 53).

No obstante, los profesores no debieran estar esclavizados a una ideología a priori que simplificaría la complejidad del mundo para los estudiantes. Con el significado que Hannah Arendt apuntó como la función del profesor---ser "narrador de la verdad," tenemos que mantener simultáneamente "una imparcialidad escrupulosa con un interés compasivo hacia la emancipación de los subalternos" (Kimberley 2001: 136; 147). En otras palabras, deberíamos enseñar *no-dogmáticamente* desde una multiperspectividad.

Así entonces, para ser tales "narradores de la verdad," es imprescindible el análisis histórico para formar una conciencia crítica y contrarrestar "la amnesia cultural penetrante" hoy en día en nuestras sociedades (Thomas 1990: 223; 219). Esta "competencia" histórica es especialmente obligada para la enseñanza-aprendizaje de

las lenguas extranjeras y sus culturas. En el caso de la lengua inglesa, podemos considerar sus culturas como la "memoria continua" de las sociedades anglófonas y, por consecuencia, es una exigencia absoluta referirnos a sus historias para entender la anglofonía y los significados subyacentes de la lengua inglesa (Townson 2000: 7; 11). Sobre la fuerza y necesidad de la memoria histórica, el mismo Townson sostiene:

> Sin un conocimiento de las conexiones históricas, los estudiantes en contacto con la cultura extranjera se quedarán aislados y sólo serán capaces de participar plenamente en 'conversaciones' relativamente sencillas y superficiales; se encontrarán en el lugar de un espectador de cine que empieza a ver la película a la mitad y sólo puede describir los sucesos en la pantalla sin comprender verdaderamente sus relaciones....Para entablarnos en otro discurso [extranjero], debemos ser conscientes de lo que ha pasado antes y de los valores y las percepciones que permean aquel discurso y cómo ése se inserta en otros discursos.... (Townson 2000: 11; 14)

Con tal enfoque de narratividad histórica pluralista, nuestra docencia se apegaría más al conocimiento constructivista contextualizado, mismo que "disfruta asuntos controvertidos y complejos" y "fomenta fuentes de información múltiples y, a veces, contrarias" en vez del conocimiento transmisoro universal, que "se incomoda con y evita la polémica y complejidad", al confiar en "fuentes homogéneas de información" (Johnston, Woodside-Jiron y Day 2000: 5).

Quizás no hay otra forma de arte que exija, con más razón, una postura epistemológica del conocimiento construido para su apreciación que el cine. Varios teóricos del cine subrayan que el cine, como toda la cultura popular, está entretejido con la sociedad que lo produce y lo disfruta. Por ejemplo, Turner mantiene que el cine es

> una práctica social tanto para sus creadores como para sus públicos; en

> sus narrativas y significados podemos encontrar la evidencia de las maneras por las cuales nuestra cultura hace sentido de sí misma. (Turner en Anderson 1996: 142)

Asimismo, Edgarton, Marsden y Nachbar remarcan que

> el cine y la televisión son productos culturales y formas del conocimiento social. Nunca son tecnologías neutrales, sino más bien tienen significado solamente dentro de sus relaciones con contextos, instituciones y discursos más amplios. (Edgarton, Marsden y Nachbar 1997: 2)

Esta complejidad del cine está también enfatizada por Kawin:

> Como cualquier arte, el cine es una de las maneras por la cual una sociedad conversa con sí misma e intercambia información con otras culturas. Es un arte, un negocio y un medio de entendimiento internacional. (Kawin 1992: 3)

Constanzo conceptualiza el cine como un lenguaje, un sistema simbólico, "que codifica los valores de nuestra sociedad, revelando y transformando nuestras creencias culturales más esenciales" (Constanzo 1992: ix). También, Altman, desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas extranjeras, señala en el cine y video la reciprocidad que existe entre los sistemas del discurso y los de la cultura; cada película o video resulta ser un "documento cultural" (18; 19; 105).

Por consecuencia, dada la complejidad del arte cinematográfico, su mediación sociocultural y el poder inconsciente que ejerce sobre sus públicos, se nos demanda como docentes de lenguas extranjeras una pedagogía que tenga como una de sus metas la competencia crítica de los medios masivos de comunicación, conocida como "competencias múltiples" (multiple literacies) (Kellner 1998; New London Group 1996). Tal competencia múltiple sobre los medios involucra

> un conocimiento de cómo funcionan los medios, cómo ellos construyen

> significados, cómo sirven como una pedagogía cultural y cómo se insertan en la vida cotidiana. Una persona con competencia de los medios puede analizar sus códigos y costumbres, criticar sus estereotipos, valores e ideologías para, entonces, "leerlos" críticamente. (Kellner 1998: 108)

Para la enseñanza de lenguas extranjeras, es relevante hacer notar que dicha noción de competencias múltiples también abarca la competencia intercultural, del entendimiento crítico a través de diversas culturas, con el fin de construir el nuevo ciudadano internacionalizado (New London Group 1996: 4). Esa modificación de una conciencia monocultural a una de interculturalidad ha sido la propuesta educativa para lenguas extranjeras de Byram desde los años ochenta. Él explica que

> la enseñanza de la conciencia [inter]cultural debiera...abarcar las dos perspectivas [tanto la de la cultura materna como la ajena] al formar a los educandos como etnógrafos e informantes, permitiéndoles formular una perspectiva por medio de las comparaciones que ni es totalmente una ni la otra. En este proceso de comparación desde las dos miradas, se encuentra la posibilidad de lograr un apalancamiento arquimediano sobre las dos culturas y, por ende, adquirir nuevas esquemas y una competencia intercultural. (Byram 1989: 143)

Es precisamente el cine extranjero que nos brindan posibilidades educativas para conocer críticamente otras culturas. Para Dewey, el significado de toda la cultura, *tanto culta como popular*, reside en su poder revelador de la naturaleza y ethos de un pueblo:

> El nivel y estilo de las artes de la literatura, poesía, ceremonia, diversión y recreación que se den en una comunidad, proporcionando los objetos básicos para el goce en esta comunidad, hacen más que cualquier cosa para determinar la dirección actual de ideas y proyectos en la comunidad. Proporcionan el significado por el cual la vida se juzga, se estima y se critica. *Para uno de afuera, brindan la materia para una evaluación crítica de la vida en la comunidad.* (énfasis nuestro, Dewey 1998b: 65)

Aunque quizás en nuestra exposición de lo que debería significar el pensamiento

crítico relacionado con el cine y, especialmente, en cuanto a vistas de interculturalidad, hemos enfatizado la parte que juega la racionalidad, i.e. la cognición. Sin embargo, nos conviene apuntar que la experiencia estética de una película es tanto racional como psicológica y emocional (Fenner 2001: 311-312). Así, retomando Dewey sobre la naturaleza de las vivencias estéticas, no deberíamos olvidar para nuestros alumnos la necesidad de experimentar primero *personalmente* un filme para después ejercer la reflexión crítica: "El principio de la comprensión estética es la retención de estas experiencias personales y su cultivo; así que, al nutrirlas, viene el discernimiento" (Dewey 1980: 146). La importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras de no soslayar este aspecto estético aún está indicada por Stempleski y Tomalin, quienes nos advierten en contra de "sofocar la magia de la experiencia [cinematográfica] por un enfoque excesivo sobre la gramática, el vocabulario o la pronunciación durante el proceso de comprensión..." (Stempleski y Tomalin 2001: 9).

Por consecuencia, si queremos lograr en los estudiantes el desarrollo de múltiples competencias de crítica e interculturalidad, podemos conceptualizar nuestra tarea en la utilización del cine en la clase de idiomas como multifacética: indagar sin dogmatismo las "verdades" en un filme, revelando también lo que *no* está explícitamente expuesto, o está soslayado o evitado; ubicar la obra en su contextualidad socio-histórica y su "memoria histórica" lingüística y cultural; y fomentar la reflexión crítica sobre esa "memoria histórica" revelada en la película así como la propia autorreflexión sobre la "memoria histórica" de la cultura materna.

*Breaking Away*: la guía y la película

Tomando en cuenta que debemos considerar todo material didáctico tan "mediado" como las otras formas de comunicación masiva ( y así sujeto a escrutinio crítico), observamos en la guía por Stempleski una marcada descontextualización socio-histórica y la evasión de controversias.

En primer lugar, aunque la película fue filmada en la ciudad de Bloomington en la Universidad de Indiana, la película misma no menciona "Indiana" en sí hasta el final cuando escuchamos en la banda sonora el himno de la Universidad. No hay en la guía ninguna indicación ni sugerencia al docente sobre su historia. Pero al investigar un poco sobre este estado, topamos con hechos de relevancia para la película:

- El estado de Indiana se considera el más "sureño" en carácter entre todos los estados norteños de la Unión Americana. La parte del sur del estado (donde se ubica la ciudad de Bloomington) es predominantemente blanca, conservadora, con residentes en la región por generaciones y protestante (dos terceros de la población del estado son protestantes---una taza mucha más alta que el promedio nacional) ("Indiana" 2000; "Indiana: The People" 2000);
- En la década después de la Primera Guerra Mundial, el estado de Indiana tuvo el más poderoso agrupamiento del Ku Klux Klan, quienes se oponían violentamente a los negros, judíos, católicos e inmigrantes---como los italianos---recientemente llegados a los Estados Unidos ("Researching the Ku Klux Klan in Indiana" 2002; "Ku Klux Klan" 2002; "Ku Klux Klan" 2000).

Al tomar en cuenta tales antecedentes, la narrativa del filme toma otra dimensión. Que Dave asuma la identidad italiana por su admiración de sus ciclistas

superiores es un hecho; también la reacción de su padre en contra de lo italiano ("He's turned into an I-tai"; "Evelyn, we are not Italian!") (Stempleski 1988: 11; 12) se presenta como exclusivamente un conflicto inter-generacional. Sin embargo, como hemos notado, en el ambiente del sur de Indiana surgió una fuerte ola anti-inmigrante (especialmente en contra de los mediterráneos) y anti-católica. Una lectura alternativa podría cuestionar si la aversión hacia la cultura italiana del Sr. Stoller sea nada más una manifestación del conflicto con su hijo o que refleje raíces históricas más profundas. De una manera similar, la suplica de la madre---"Oh, Dave, try not to become Catholic on us! " (Stempleski 1988: 42)---está tratada como una broma en la película y se queda sin mención en los materiales de la guía. Pero al saber que esta familia es blanca, angloamericana y protestante de la Indiana sureña, sus palabras toman otras implicaciones. Asimismo, podríamos conjeturar que el guionista Tesich insertó este elemento italiano de la "otredad" extranjera en vez de su propia nacionalidad yugoslava para distanciarse de sus propias experiencias o por el hecho que fuera más pintoresco.para el público cinematográfico.[3] Al examinar la guía, se evita cualquier referencia religiosa la única referencia hecha a la cultura italiana es una pregunta abierta sobre cuáles alimentos son típicamente norteamericanos (Stempleski 1988: 50).

Otro factor que resalta en cuanto al desplazamiento de la película en Indiana es la escasa referencia, tanto en el filme como en la guía, sobre qué es exactamente aquella cantera que proporciona el escenario geo-socio-histórico. En el filme se la describe solamente una vez como limestone (Stempleski 1988: 114). No obstante, la

---

[3] Tampoco sabemos si Tesich en su estancia en la Universidad de Indiana hubiera experimentado prejuicio en su contra por ser extranjero.

cantera es muy bien conocida en los Estados Unidos (y el mundo entero) específicamente como *Indiana* Limestone, extraída en este estado desde la región de Bloomington hasta el condado de Lawrence.[4] Por su belleza y durabilidad, ha sido utilizada en tantas construcciones como el Empire State Building en Nueva York, el Tribune Tower de Chicago, el Pentágono, los Archivos Nacionales y la Catedral Nacional en Washington, D.C. así como en cientos de edificios universitarios y gubernamentales en los Estados Unidos (Hill y Owens s/f; "Lawrence County..." 2002). No sería una exageración describir esta piedra como fundamental en la construcción de los Estados Unidos y, a la vez, como una metáfora histórica del mismo país. El Sr. Stoller se muestra muy orgulloso de haber sido un viril cantero (cutter) en su juventud, como vemos en la visita a sus viejos compañeros en la cantera. Sin embargo, en la conversación con su hijo mientras camina por la Universidad de Indiana, "Dad" nostálgicamente recuerda el pasado :

> I was one fine stonecutter...The thing of it was I loved it. I was young and slim and strong. I was damned proud of my work, and the buildings went up! When they were finished, the damnedest thing happened. It was like the buildings was too good for us. Nobody told us that. It just felt uncomfortable, that's all. Even now, I'd like to be able to stroll through the campus and look at the limestone, but I'd just feel out of place...
> (Stempleski 1988: 114)

Ya, desde la primera unidad de la guía, sabemos que la mayoría de las canteras ya están cerradas actualmente. Podemos interpretar al padre simbólicamente como la clase obrera, que "construyó" los Estados Unidos, pero ahora se encuentra sin el

---

[4] Quisiéramos agradecer a Margaret Theurer de Hinsdale, Illinois por brindarnos datos e indicaciones sobre Indiana Limestone.

reconocimiento adecuado y desplazada de la actividad productiva a consecuencia de la desindustrialización que ha ocurrido desde los años setenta. Verdaderamente, esos obreros "están fuera del lugar" en la nueva economía globalizada e informatizada.

En la cita anterior del padre, tenemos un ejemplo, entre varios, de como su habla incorrecta gramaticalmente refleja su clase social de obrero. Encontramos que la guía no señala para nada que el Sr. Stoller hable, a veces, un inglés sub-estandar y, mucho menos, que haya una relación entre clase social y habla. Aunque el filme en sí trata de la temática de clase social sin explícitamente mencionarla, la guía elude cualquier pregunta o discusión relacionada con ella.

De hecho, esta película ha sido elogiada por críticos cinematográficos por ser una de las pocas películas norteamericanas que enfrenta el problema de clase social. Por ejemplo, Pallot et. al. opinan que es una narrativa sobre "la conciencia de clase social" (1995: 97). Jardine también hace referencia a esta noción de "la conciencia de clase social" y describe el argumento del filme como "adolescentes proletarios quienes intentan escapar los mismos destinos de sus padres obreros" (2002). Asimismo, Koller se refiere a su argumento como de "conflicto inter-clase social" (2000). Finalmente, tanto Cannon como Anderson celebran este filme por su sensibilidad hacia la clase obrera:

> *Breaking Away* entiende los personajes proletarios y rehusa a tratarlos con condescendencia. (Cannon 1997)
>
> [*Breaking Away* es] extraordinariamente original en su cariño distanciado hacia los personajes de la clase obrera y en su sensibilidad hacia sus posibilidades reducidas. (Anderson 1996: 152)

Al calificar este filme como fuera de lo común en el cine norteamericano, por

centrarse sobre conflictos de clase, no tenemos más que estar de acuerdo con Dermott, en que "hay una mitología estadounidense que rehusa a creer en la existencia de clases sociales [en los Estados Unidos]"; en otras palabras, todos piensan que son "clasemedieros" (Dermott 1990: 29). Como un ejemplo singular de esta ceguera, el Sr. George Bush (padre) como Presidente de los Estados Unidos en los años ochenta declaró que la "idea de clase social es para las democracias europeas o para cualquier otro país; no tiene que ver con los Estados Unidos. No vamos a estar divididos por clase social" (Bush en Anderson 1996: 141).

Con una declaración así de un reciente Presidente, no es sorprendente que la guía de *Breaking Away*, producto de un órgano gubernamental, trate la película en términos exclusivos de conflictos entre generaciones y esquive asuntos relacionados con clases sociales. Por otro lado, el hecho que el director y el guionista no son estadounidenses por nacimiento podría haber impactado en la realización de un filme con matices de confrontación entre clases sociales.

A pesar que la guía pasa por alto cualquier discusión sobre la noción de clase social, el docente reflexivo debiera estudiar en la película la complejidad de las manifestaciones de ella con el fin de propiciar discusiones más profundas en el salón de clase. Aunque "Dad" se aferra a la idea de que todavía es cantero ("You're not a cutter. I'm a cutter." (Stempleski: 1988: 115)), debemos reconocer que *ya no lo es*. Desde el principio del filme es dueño de un negocio de autos usados—¡un capitalista! También es propietario de una casa en un barrio tranquilo de Bloomington. En otras palabras, el Sr. Stoller ya es "clasemediero", pero todavía se identifica como cutter—la clase obrera. Aunque muestra esta conciencia falsa al inverso, las fallas gramaticales

en su habla ("Them's my French fries." (Stempleski 1988: 41) todavía lo marcan como clase trabajadora . La madre nos relata al principio del filme que un gran número de las canteras se habían cerradas. Quizá podríamos concluir que hace unos años, el padre fue "redundante" como obrero y recibió su liquidación, suficiente para empezar un negocio de carros usados.

Uno de los personajes que definitivamente *no* sufre de conciencia falsa es el supuesto "líder" del grupo, Mike. Es el único de los cuatro jóvenes que verbalmente expresa su enojo cuando los universitarios llegan a nadar en la cantera que "pertenece" a los cutters: "They've [los universitarios] got indoor pools and outdoor pools on campus, and they've got to come here! It's my God-damned quarry!" (Stempleski 1988: 27). Al pasear por el campus (el territorio del "enemigo"), uno de los amigos, Moocher, comenta sobre la pulcritud de las universitarias: "They sure look like they've got it made" (Stempleski 1988: 27). La repuesta de Mike no podría ser más directa: "That's because they're rich" (Stempleski 1988: 27). En su monólogo que cierra la segunda unidad de la guía, Mike reflexiona sobre sus frustraciones de ser para siempre un don nadie en Bloomington (después de ser el mariscal de campo del equipo de futbol en su preparatorio):

> I'm going to be "Mike," twenty-year old Mike, thirty-year old Mike, ol' mean old man Mike! These college kids out here, they're never going to get old or out of shape 'cause new ones come along every year. They're going to keep calling us "cutters." To them it's just a dirty word, to me it's just something else I never got a chance to be. (Stempleski 1988: 28)

Aquí se apunta que aunque para los universitarios, el término "cutter" es peyorativo para toda la gente local de Bloomington, para Mike, quien nunca trabajó como cantero, es

"simbólico" de otro factor inalcanzable en su vida—la satisfacción de cumplir con un trabajo viril y peligroso. Como Dave, el padre de Mike fue cantero; Mike ha heredado la clase social despreciada por los universitarios sin trabajar como cantero; un callejón sin salida al futuro. En cuanto a la personalidad de Mike, la guía solamente pone la cuestión al alumno, "¿Cuáles son las razones que tiene Mike para estar envidioso de los universitarios?" (Stempleski 1988: 22, núm. 5).

Otra manifestación del carácter de Mike ocurre en el momento al conducir en la carretera: Mike saluda un espectacular de los cigarros Marlboro, que muestra a un vaquero norteamericano. En otra ocasión, él platica con sus amigos de su deseo de ir al estado del Oeste, Wyoming: "That's the place to be right here, Wyoming! Nothing but praries and mountains and nobody around. All you need is a bedroll and a good horse" (Stempleski 1988: 54). Los materiales de la guía no hacen mención alguna del mito del vaquero y la frontera en los Estados Unidos—símbolos de la libertad, el individualismo y el ethos del macho. No es sorprendente que Mike añora irse a la tierra de los vaqueros: el Oeste fue poblado por muchos "Mikes", hombres resentidos, frustrados, sometidos, no-acomodados, en busca de un futuro mejor.

En cuanto a la representación de las clases sociales, la película las distingue muy bien. Los estudiantes manejan un Mercedes Benz (o en el caso de Kathy, una Vespa Ciao), llevan ropa de moda con peinados estilizados. Por el otro lado, los cutters tienen el coche de Mike—un cacharro, llevan ropa andrajosa con el pelo desarreglado. Nuestra guía del filme tampoco señala estas manifestaciones.

Si bien el sur del estado de Indiana consta de una población predominante anglo, es extraño que en las escenas en el campus de la universidad, no haya una

representación más multicultural. Casi todas las universidades públicas estatales, como la de Indiana, atraen una población significativa de estudiantes representativos de la vasta gama étnica y racial en los Estados Unidos, además de estudiantes extranjeros. Aquí nos topamos con otro punto curioso. Según Kehr (2001), *Breaking Away* otorga "un status de Ivy League" (las universidades privadas élites de los EE.UU.) a la Universidad de Indiana. Aunque las universidades estatales norteamericanas son, en su mayoría, tan calificadas como las privadas (o aun mejores), la vida universitaria y las relaciones sociales son distintas a las universidades como Harvard o Yale. Más pertinente a la película es el hecho de que estas universidades oficiales han servido a la clase proletaria para que sus hijos asciendan la escala social por medio de una formación universitaria (exactamente lo que sucede al final de la película con el nuevo inscrito universitario Dave). De esta manera la Universidad de Indiana podría haber sido el medio para que el guionista Tesich ascendiera él mismo la escala social desde inmigrante (muy probablemente de clase obrera) hasta la clase privilegiada como guionista y productor hollywoodense. Asimismo, podría haber sido el caso que el mismo inmigrante Tesich a las diez y ocho años experimentó el ambiente universitario allá en Bloomington *como si fuera* el campus de Harvard. De todos modos, observamos que la guía de *Breaking Away* no da ningunas indicaciones al profesor de cómo abrir discusiones sobre la vida universitaria en los Estados Unidos aunque ella está bien exhibida en el filme. El edificio donde estalla la pelea entre los cutters y los universitarios, el Union Center, tiene una función clave para los alumnos al servir como lugar de descanso (con sofas, pantallas de proyección, pistas de boliche, librería, cafetería, servicios de médico, etcétera). Se nota también que el hermano de Mike

trabaja en la policía universitaria; estos policías no son de "vigilancia" sino policías uniformados y armados. Asimismo, el discurso que da el Presidente de la universidad a aquellos alumnos que pelearon con los cutters en el Union muestra la suposición en los Estados Unidos que las universidades tienen la obligación de servir in locus parentis y forjar el carácter del alumnado: "Most of you will only spend four years here, but to a lot of us Bloomington is our home, and I don't like the way you boys have been behaving in my home" (Stempleski 1988: 69). Finalmente, la película delinea muy bien la naturaleza en el campus de aquellas organizaciones exclusionarias, las fraternities y sororities; sin embargo, la guía no indaga sobre estos "clubes" con membresía por invitación y erróneamente describe el lugar donde la alumna Kathy recibe la serenata de Dave como "dormitorio" (alojamiento oficial universitario) en vez de señalar la casa como residencia de una "sorority."

Lo que hemos realizado en este trabajo de evaluación simultánea de la guía de *Breaking Away* y la misma película, es una lectura crítica, e histórica, a "contrapelo". Con ella, pretendemos dar un primero paso para crear espacios de interculturalidad en el salón de clase. Los puntos mencionados anteriormente (que de ninguna manera son exhaustivos), tendríamos que abordarlos desde la perspectiva de la cultura materna de los alumnos y así provocar la reflexión y autorreflexión sobre estas temáticas.

## Conclusión

En el análisis que acabamos de elaborar, es evidente que la guía pedagógica de Stempleski para la película *Breaking Away* descontextualiza el filme de su geografía, historia y sociedad. Este producto de la United States Information Agency, podemos

deducir, fue realizado con el propósito de hacer los personajes universalmente atractivos para la enseñanza del inglés en cualquier país y, asimismo, para no provocar cuestionamientos sobre aspectos negativos de la cultura estadounidense. Sin embargo, si como profesores universitarios de inglés, queremos fomentar en nuestros alumnos competencias múltiples—de crítica, de los medios masivos de comunicación e intercultural—, debemos coadyuvar a que los alumnos experimenten esta película (y cualquer otra) como un rico texto cultural (que lo es) y, así, rebasar a guías pedagógicas "universales" e "inofensivas". Especialmente, si nos preocupa brindar espacios de interculturalidad en el estudio del inglés y las culturas anglófonas, necesitamos textos culturales reales, auténticos y una orientación pedagógica que revele las narrativas subyacentes en tales textos sin imponer un enfoque dogmático. Siempre debemos historizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta que los alumnos están inmersos en su propia historia sociocultural tanto como los contenidos de nuestros cursos, por muy "inocentes" que pudieran parecer. Por tanto, es necesaria la formación de docentes universitarios de inglés con amplios conocimientos de las culturas anglófonas y con la voluntad para entablar críticas de reflexión y autorreflexión con ellos mismos y sus educandos. Como docentes-investigadores de lenguas y culturas extranjeras, tenemos que ubicar cualquier material didáctico "universal" en su contexto socio-histórico concreto para luego emprender la labor arqueológica de descubrir esa realidad contextualizada. Como hemos observado en este trabajo, la guía puede parecer "universal", pero ciertamente la película no lo es; así el filme requiere un análisis profundo y a "contrapelo", que incluya la historia misma de su creación y producción. Finalmente, no deberíamos soslayar jamás la complejidad del

cine como medio estético, educativo y cultural como lo expresa por Kawin:

> Un filme debería ser tratado en su totalidad (igualmente desde la totalidad del espectador). Una película es un medio artístico pero también es un texto concreto. Es una visión comunicada y, a la vez, un producto manufacturado. Es un fósil y un espejo, un record y una halucinación. Tiene su propia lógica pero capta tu propia consciencia creativa.... Un filme puede cambiar tu vida. Te puede probar y hacerte trabajar duro. Te puede abrir espacios de experiencia y expresión. Puede ampliar tu pensamiento y capacitarte a observar cuidadosa y cariñosamente cualquier objeto que valga la pena, que sea un texto o el mismo mundo. (Kawin 1992: 520)

Bibliografía


Altman, Rick. 1989. *The Video Connection*. Boston MA: Houghton Mifflin Co.

Anderson, Carolyn. 1996. "Diminishing Degrees of Separatism: Class Mobility in Movies of the Reagan-Bush Era." Ed. Paul Loukides y Linda K. Fuller. *Beyond the Stars 5: Themes and Ideologies in American Popular Film*. Bowling Green OH: Bowling Green State University Popular Press.

Angelis, Janet. 2000 (Fall). "A Generative Approach to Learning Allows Students to Broaden and Deepen Knowledge and Practice and Refine Skills." *English Update: A Newsletter from the Center on English Learning & Achievement*. University at Albany, SUNY: 2-3.

Arcario, Paul. 1992. "Criteria for Selecting Video Materials." Ed. Susan Stempleski y Paul Acario. *Video in Second Language Teaching*. Alexandria VA: TESOL .

Benjamin, Walter. 1969. *Illuminations*. Ed. e introd. Hannah Arendt. Tr. Harry Zohn. New York NY: Schocken Books.

*Breaking Away*. 1979. Prod. 20th Century Fox. Dir. Peter Yates. Guión Steve Tesich. 100 minutos. Videocassette y DVD. En español: *Los muchachos de verano*.

Byram, Michael. 1989. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

_____. 1999. "From Stereotype and Prejudice to International Citizenship: Language Teaching as Education." *Antología del 10º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México DF: CELE-UNAM.

Cannon, Damian. 1997. Reseña de *Breaking Away*. <http://www,film.u-net.com/Movies/Reviews/Breaking_Away.html>

Costanzo, William. 1992. *Reading the Movies*. Urbana IL: National Council of Teachers of English.

Curtis, Kimberley. 2001. "Multicultural Education and Arendtian Conservatism." Ed. Mordechai Gordon. *Hannah Arendt and Education*. Boulder CO: Westview Press.

Demott, Benjamin. 1990. *Imperial Middle. Why Americans Can't Think Straight about Class*. New Haven CT: Yale University Press.

Dewey, John. 1998. *The Essential Dewey, Vol.* II: *Ethics, Logic, Psychology*. Ed. Larry Hickman y Thomas Alexander. Bloomington IN: Indiana University Press.

_____. 1980. *Art as Experience*. New York NY: Perigee Books.

Edgarton, Gary R., Michael T. Marsden y Jack Nachbar. 1997. "Introduction: Film and Television Criticism in Cultural Context. " Edgarton, Gary R., Michael T. Marsden y Jack Nachbar, eds. *In the Eye of the Beholder: Critical Perspectives in Popular Film and Television*. Bowling Green OH: Bowling Green State University Popular Press.

Fenner, David. 2001. "Virtues and Vices in Film Criticism." *International Journal of*

*Applied Philosophy* 15 (2): 309-322.

Gieve, Simon. 1998. "A Reader Reacts..." *TESOL Quarterly* 32 (1): 123-129.

Giroux, Henry. 1988. *Teachers as Intellectuals*. Granby MA: Bergin & Harvey Pub..

Haroutunian-Gordon, Sophie. 1998. "A Study of Reflective Thinking: Patterns in Interpretive Discussion." *Educational Theory* 48 (1): 33-58.

Hill, John R. y Jim Owens. Sin fecha. "Indiana Limestone: A Premier Building Stone." Bedford IN/Bloomington IN: Indiana Limestone Institute of America y Indiana Geological Survey, Indiana University.

"Indiana". 2000. *Encyclopedia Britannica*. CD-Deluxe Edition.

"Indiana: The People." 2000. *Encyclopedia Britannica*. CD-Deluxe Edition.

Jardine, Dan. 2002. Reseña de *Breaking Away*. <http://allmovie.com/cg/avg.dll>

Johnston, Peter, Haley Woodside-Jiron y Jeni Day. 2000. *Teaching and Learning Literate Epistemologies*. Report No. 13009. Albany NY: Center on English Learning & Achievement, University of Albany, State University of New York. <http://cela.albany.edu/epist/main.html>

Kawin, Bruce. 1992. *How Movies Work*. Berkeley CA: University of California Press.

Kearney, Richard. 2002. *On Stories*. London: Routledge.

Kehr, Dave. 2001. Reseña de *Breaking Away*. <http://onfilm.chireader.com/MovieCaps/BBR/01370_BREAKING_AWAY.html>

Kellner, Douglas. 1998. "Multiple Literacies and Critical Pedagogy in a Multicultural Society." *Educational Theory* 48 (1): 103-122.

Koller, Brian. 2000. Reseña de *Breaking Away*. <http://www.epinions.com/mvie-review-8DD-5822336-37E432B3-bd4>

"Ku Klux Klan." 2002. The National Archives Learning Curve. <www.spartacus.schoolnet.co.uk/USAkkk.htm>

"Ku Klux Klan." 2000. *Encyclopedia Britannica*. CD-Deluxe Edition.

"Lawrence County is the Limestone Capital of the World." 2002. <http://limestonecountry.com/Limestone.html>

Lee Zoreda, Margaret. 2001. *Valoracion y propuesta de la enseñanza de inglés como lengua extranjera a la luz de John Dewey*. Tesis doctoral. México DF: Universidad La Salle.

Monaco, James. 2000. *How to Read a Film*. 3ª ed. New York NY: Oxford University Press.

New London Group. 1996. "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures." *Harvard Educational Review* 66 (1). <www.edreview.org/harvard96/1996/sp96/p96cope.htm>

Nussbaum, Martha. 1997. *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Pallot, James y los compiladores de CineBooks. 1995. "*Breaking Away*." *The Movie Guide*. New York NY: Perigee.

"Researching the Ku Klux Klan in Indiana." 2002. Indiana Division, Indiana Sate Library. <www.statelib.in.us/WWW/INDIANA/Klan.html>

Said, Edward. 1983. *The World, the Text, and the Critic*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Simon, Roger. 1992. *Teaching against the Grain*. New York NY: Bergin & Garvey.

Stempleski, Susan. 1988. *"Breaking Away". A Viewing Guide*. Washington DC: United

States Information Agency (English Language Programs Division, Bureau of Educational and Cultural Affairs).

_____. 1992. "Teaching Communication Skills with Authentic Video." Ed. Susan Stempleski y Paul Arcario. *Video in Second Language Teaching*. Alexandria VA: TESOL.

Stempleski, Susan y Barry Tomalin. 2001. *Film*. Oxford: Oxford University Press.

"Steve Tesich." 2002. <http://shopping.yahoo.com/shop?d=d&id1800041069>

Thomas, Brook. 1990. "Bringing about Critical Awareness through History in General Education Literature Courses." Ed. Bruce Henricksen y Thais E. Morgan. *Reorientations: Critical Theories and Pedagogies*. Urbana IL: University of Illinois Press.

Thomas, Doug. 2002. Reseña de *Breaking Away*. <http://www.amazon.com/exec.obidos/tg/stores/detail/-/video/6300247.../103-0109421-316781>

Townson, Michael. 2000. "Strange Encounters in the Fourth Dimension: Foreign Language Study as a Voyage of Exploration." Ed. Sue Wright, Linda Hantrais y Jolyon Howorth. *Languages, Politics and Society. The New Languages Department*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.

FL027447

**U.S. Department of Education**
*Office of Educational Research and Improvement (OERI)*
*National Library of Education (NLE)*
*Educational Resources Information Center (ERIC)*

# REPRODUCTION RELEASE

(Specific Document)

## I. DOCUMENT IDENTIFICATION:

Title: *Una apreciación de la guía pedagógica de la película, Breaking Away"

Author(s): Margaret Lee Zoreda

Corporate Source: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa

Publication Date: Aug. 12, 2002

## II. REPRODUCTION RELEASE:

In order to disseminate as widely as possible timely and significant materials of interest to the educational community, documents announced in the monthly abstract journal of the ERIC system, *Resources in Education* (RIE), are usually made available to users in microfiche, reproduced paper copy, and electronic media, and sold through the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). Credit is given to the source of each document, and, if reproduction release is granted, one of the following notices is affixed to the document.

If permission is granted to reproduce and disseminate the identified document, please CHECK ONE of the following three options and sign at the bottom of the page.

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 1 documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

Level 1

☒

Check here for Level 1 release, permitting reproduction and dissemination in microfiche or other ERIC archival media (e.g., electronic) and paper copy.

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 2A documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE, AND IN ELECTRONIC MEDIA FOR ERIC COLLECTION SUBSCRIBERS ONLY, HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2A

Level 2A

☐

Check here for Level 2A release, permitting reproduction and dissemination in microfiche and in electronic media for ERIC archival collection subscribers only

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 2B documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2B

Level 2B

☐

Check here for Level 2B release, permitting reproduction and dissemination in microfiche only

Documents will be processed as indicated provided reproduction quality permits.
If permission to reproduce is granted, but no box is checked, documents will be processed at Level 1.

*I hereby grant to the Educational Resources Information Center (ERIC) nonexclusive permission to reproduce and disseminate this document as indicated above. Reproduction from the ERIC microfiche or electronic media by persons other than ERIC employees and its system contractors requires permission from the copyright holder. Exception is made for non-profit reproduction by libraries and other service agencies to satisfy information needs of educators in response to discrete inquiries.*

**Sign here, → please**

Signature: Margaret Lee Zoreda

Printed Name/Position/Title: Dra Margaret Lee Zoreda, University Professor of English

Organization/Address: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa
San Rafael Atlixco #186
Col. Vicentina, C.P. 09340
Del. Iztapalapa, D.F. / MEXICO

Telephone: 525-804-4782

FAX: 525-804-4783

E-Mail Address: margaret@aecos.podernet.com.mx

Date: Aug. 12/2002

(over)

## III. DOCUMENT AVAILABILITY INFORMATION (FROM NON-ERIC SOURCE):

If permission to reproduce is not granted to ERIC, *or*, if you wish ERIC to cite the availability of the document from another source, please provide the following information regarding the availability of the document. (ERIC will not announce a document unless it is publicly available, and a dependable source can be specified. Contributors should also be aware that ERIC selection criteria are significantly more stringent for documents that cannot be made available through EDRS.)

| |
|---|
| Publisher/Distributor: |
| Address: |
| Price: |

## IV. REFERRAL OF ERIC TO COPYRIGHT/REPRODUCTION RIGHTS HOLDER:

If the right to grant this reproduction release is held by someone other than the addressee, please provide the appropriate name and address:

| |
|---|
| Name: |
| Address: |

## V. WHERE TO SEND THIS FORM:

Send this form to the following ERIC Clearinghouse: OUR NEW ADDRESS AS OF SEPTEMBER 1, 1998
Center for Applied Linguistics
4646 40th Street NW
Washington DC 20016-1859

However, if solicited by the ERIC Facility, or if making an unsolicited contribution to ERIC, return this form (and the document being contributed) to:

**ERIC Processing and Reference Facility**
**1100 West Street, 2nd Floor**
**Laurel, Maryland 20707-3598**

**Telephone: 301-497-4080**
**Toll Free: 800-799-3742**
**FAX: 301-953-0263**
**e-mail: ericfac@inet.ed.gov**
**WWW: http://ericfac.piccard.csc.com**

EFF-088 (Rev. 9/97)
PREVIOUS VERSIONS OF THIS FORM ARE OBSOLETE.